Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu

FILOZOFIA

EGZAMIN MATURALNY 2009

na Dolnym Śląsku i Opolszczyźnie

Wrocław 2009

Opracowanie:
Marcin Szymański

© Copyright by Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu 2009

SPIS TREŚCI

I. Poziom podstawowy 4
1. Omówienie arkusza 4
2. Weryfikowane zadania 6
II. Poziom rozszerzony 8
1. Omówienie arkusza. 8
2. Weryfikowane zadania 10
Podsumowanie 11

Matura z filozofii wprowadzona do puli przedmiotów egzaminu maturalnego w bieżącym roku, jest elementem będącym wyznacznikiem dalszego procesu nauczania tego przedmiotu oraz oceny przygotowania uczniów do radzenia sobie z wiedzą i umiejętnościami określonymi w standardach wymagań egzaminacyjnych.

I. Poziom podstawowy

Arkusz maturalny z filozofii na poziomie podstawowym składał się z dwóch części, za które łącznie uczeń mógł otrzymać 50 pkt., z tego 20 pkt. w części I testowej oraz 30 pkt. w części II analizie krytycznej tekstu źródłowego.

1. Omówienie arkusza

Część I arkusza wymagała od ucznia przede wszystkim wiedzy „obiegowej", która wiązała się z ogólna wiedzą z zakresu filozofii. Wydaje się, że dwa zadania (zad. 1, 4) mógł uczeń rozwiązać, bez wcześniejszego studiowania filozofii. Ważną, choć jednocześnie mało wymierną wiedzą w tych zadaniach była znajomość filozoficznych sentencji, cytatów funkcjonujących w powszechnym użyciu. w przypadku powoływania się na powszechnie funkcjonujące myśli filozofów uważam, że ocena trafności w odpowiedziach ma mało wspólnego z oceną wiedzy filozoficznej ucznia. Natomiast była wiedzą intuicyjną, która w prosty sposób skupia uwagę ucznia na pozostałych zadaniach, dając jednocześnie odpoczynek umysłowy. Co się tyczy oceny prac, wielokrotnie zauważyć można było przeinaczenie wypowiedzi, funkcjonujące w obiegowym użyciu lub nieznajomość autora tych wypowiedzi.

Podobnie uczeń w dwóch zadaniach musiał zmierzyć się z rozpoznaniem bądź to portretów filozofów, bądź sytuację przedstawioną na reprodukcji obrazu.

W obu zadaniach obejmujących rozpoznanie filozofów na portretach (zad. 6), jak również sytuacji na reprodukcji obrazu (zad. 12), stanowiło to dla uczniów spory problem, a co ważniejsze popełnienie błędu w rozpoznaniu konsekwentnie przekładało się na błędne odpowiedzi w podpunktach. Tym samym ciekawa forma uatrakcyjnienia testu, w związku z dużym przywiązywaniem wagi do treści ściśle merytorycznych w procesie nauczania, spowodowała utratę wielu punktów uczniom, którzy potrafili powiązać nazwisko filozofa ze stanowiskiem oraz dziełem filozoficznym, ale błędnie podpisując tymi informacjami reprodukcję portretu. W związku z powiązaniem wypowiedzi z koniecznością oparcia jej na wiedzy nie będącej istotą nauczania filozofii, zadania te stawały się problematyczne dla oceny przygotowania uczniów do egzaminu. Stanowią więc element który powinien być dokładnie dopracowany, lub oceniany niezależnie w dwóch warstwach – przyporządkowania treści i rozpoznania informacji quasi filozoficznej.

Zadanie 11 skonstruowane było na zasadzie odnalezienia pojęcia przeciwstawnego do podanych tez. Taka forma konstrukcji zadania stanowi spory problem, bowiem w zależności od tego, czy uczeń odnajdzie stanowisko odpowiadające przedstawionej tezie, a następnie wskaże stanowisko przeciwstawne, czy też wskaże przeciwstawną tezę i nazwie reprezentujące ją stanowisko, może w ten sposób wskazać inną odpowiedź. Poza tym taka forma pytania wymaga bardzo dużego skupienia, by na którymś z etapów, nie zapisać niewłaściwej odpowiedzi, np. wpisania stanowiska zgodnego, nie przeciwstawne-

go z podaną tezą. Podobne przypadki miały bardzo często miejsce, co przy dwóch przeciwstawnych stanowiskach i jednym zgodnym świadczy o pomyłce wynikającej z konstrukcji zadania, nie z niewiedzy ucznia. Podobny wniosek można wysnuć nawet, kiedy odpowiedzi ucznia nie są prawidłowe. Stąd wydaje się być zasadne unikanie podobnej konstrukcji zadań w kolejnych testach.

Podsumowując część I arkusza maturalnego wydaje się zasadne zauważyć, że niezależnie od odpowiedzi uczniów wyniki tej części dają mało informacji o wiedzy i poziomie przygotowania uczniów z filozofii. Poprzez formę zadań i wiedzę, jaką trzeba dysponować podczas udzielania odpowiedzi nie mówią zgoła nic o kierunku pracy z uczniami, zarówno jeżeli chodzi o wskazówki dla nauczycieli, jak i przygotowanie materiałów dla uczniów, wspomagających w przygotowaniu do egzaminu maturalnego. Wydaje się zatem zasadne, by konstruować zadnia testowe w zestawie dającym możliwości prowadzenie pełniejszej ewaluacji. Nie tylko konstruktorów arkuszy, ale też wiedzy i umiejętności uczniów.

Część II arkusza stanowi analiza krytyczna tekstu źródłowego.

Do analizy zaproponowany został tekst Bertranda Russella. Tekst jest przystępny, choć wymaga od ucznia znacznego przygotowania, zarówno jeżeli chodzi o wiedzę filozoficzną, jak i czytanie ze zrozumieniem, czy umiejętność analizy krytycznej, wartościowania znaczenia informacji zawartej w tekście, zestawiania komunikatów przywoływanych w tekście.

Trafnym posunięciem było porównanie myśli Russella do stanowiska Kartezjusza, dzięki któremu łatwiej ocenić wiedzę i przygotowanie ucznia. Natomiast w zadaniach dotyczących myśli Russella pojawiła się dwuznaczność związana z nie w pełni reprezentatywnym tekstem Russella. Odnoszę to szczególnie do zadania 21 w podpunktach b) i d). dla ucznia może stać się problemowe, czy powoływać się jedynie na zamieszczony tekst, czy również na wiedzę na temat myśli Russella. Stąd uzasadnione wydaje się uznawanie dwóch sprzecznych odpowiedzi, pod warunkiem ich właściwego uzasadnienia.

Jeżeli chodzi o pytania do tekstu, są one ściśle związane z zamieszczonym fragmentem, i za wyjątkiem pytań dotyczących Rene Descartesa, na wszystkie można odnaleźć odpowiedź w tekście. Jednocześnie pytania dotyczące Kartezjusza stają się elementem wspierającym ucznia, jako wiedza bardziej powszechna i przystępna, stanowiąca dodatkowo element omawiany również na lekcjach j. polskiego, a co za tym idzie bardziej utrwalona i znana uczniom nie uczestniczącym w zajęciach filozofii.

Oceniając umiejętności uczniów w tej części arkusza, należy zwrócić uwagę na możliwość bardzo dogłębnego zebrania informacji na temat umiejętności uczniów. Na pierwszy plan wysuwa się ocena interpretacji tekstu źródłowego, a także umiejętność udzielania zwartej i merytorycznej odpowiedzi, w ocenianych pracach bardzo wyraźnie widać, jak uczniowie przygotowani są do precyzyjnego udzielania odpowiedzi na zadane pytanie, nie jedynie odnosząc się do problemu. Dotyczy to przede wszystkim umiejętności formułowania argumentów, tez, stanowisk, konstruowania uzasadnień.

2. Weryfikowane zadania

Do weryfikacji wskazano w arkuszu na poziomie podstawowym zadnia nr 10, 17, 21.

Zadanie 10.

Zadanie dotyczyło powiązania definicji sądów z reprezentującymi je teoriami prawdy. Zadaniem uczniów było przyporządkowanie spośród 5 podanych teorii prawdy. W modelu odpowiedzi wskazano przy pierwszym sądzie dwie możliwe odpowiedzi. Spośród sprawdzanych we wrocławskim zespole egzaminacyjnym 50% odpowiedzi była właściwa. Pomimo wątpliwości co do możliwości wskazania w odpowiedzi dot. 1 sądu teorii adekwatności, taka odpowiedź pojawiła się jedynie dwukrotnie, w obu przypadkach w arkuszach, w których udzielający odpowiedzi wskazali błędnie pozostałe odpowiedzi w zadaniu, stąd należy wnioskować, że nie było to jedynie udzielenie odpowiedzi dopuszczalnej, a jedynie przypadkowe wskazanie. W 30% niezaliczonych zadań uczniowie nie wskazali żadnej właściwej odpowiedzi. Zatem wnioskować można, że spośród ocenianych prac uczniów spolaryzowały się w tym zadaniu grupa uczniów przygotowana do egzaminu, oraz nie radząca sobie z jednym kluczowych zadań, wyraźnie różnicującym uczniów.

Zadanie 17.

Przytoczenie argumentów autora tekstu źródłowego na temat zajmowanego przez niego stanowiska stało się dla maturzystów bardzo problemowe. Może to dziwić, ponieważ odnosi się to zadanie do wcześniejszego pytania, odnośnie tezy autora, która nie wyrażona w tekście wprost, formułowana jest przede wszystkim za pośrednictwem argumentów na rzecz tego stanowiska. Przywołanie ich przez uczniów winno się więc odbywać automatycznie, a tymczasem jedynie jedna praca w odniesieniu do zadania 17 została oceniona na maksymalną ilość 4 punktów.

Dodatkowo większość uczniów nie potrafiło zapisać odpowiedzi w postaci argumentu. Właściwie żaden uczeń nie pokusił się o przywołanie argumentu z tekstu, nikt nie parafrazował myśli autora, a wielu uczniów poszukiwało argumentów z własnego doświadczenia, nie odnoszących się do wypowiedzi autora, niejednokrotnie będących z jego wypowiedziami w sprzeczności. Pojawiły się odpowiedzi w postaci równoważników zdań. W odpowiedziach możemy znaleźć także tezy, problemy, a także opisy nie mające nic wspólnego tak z argumentem, jak i myślą Russella.

Oceniając umiejętności uczniów w obszarze rekonstrukcji zawartych w tekście problemów, tez i argumentacji (standard II 1), należy postawić wniosek, że uczniowie nie reprezentują oczekiwanego poziomu, nie radzą sobie z podstawowym zadaniem w tym zakresie.

Wydaje się w związku z tym, że uzyskanie przez maturzystów połowicznej punktacji za omawiane zadanie jest przykładem na trafienie w wypowiedzi na właściwy fragment tekstu i otwartość egzaminatorów na uznawanie wypowiedzi nie spełniające w pełni wymagań logicznych i kompozycyjnych, a jedynie zwracanie uwagi na merytoryczną zgodność z modelem odpowiedzi.

Zadanie 21.

Porównanie poglądów Russella i Kartezjusza jest świetna okazją do podsumowania pracy ucznia w odniesieniu do rozwiązania arkusza maturalnego z filozofii. Po pierwsze podsumowuje wiedzę zdobyta przez ucznia w trakcie zapoznawania się z tekstem źródłowym, a także wyciągania wniosków i korelowania informacji zdobytych podczas wcze-

śniejszych przygotowań do egzaminu oraz systematycznego odpowiadania na pytania zamieszczone w arkuszu. Zadanie to od ucznia dodatkowo wymaga interpretacji stanowiska i przytoczenia uzasadnień, a więc wymusza twórcze zmierzenie się z zadaniem. Z drugiej strony konieczność przywołania informacji na temat myśli Descartesa dodatkowo utrudnia odtwórczą pracę, nie może się w niej oprzeć jedynie na obudowie zadania. Wreszcie konfrontowanie stanowisk tych dwóch filozofów wymaga zajęcia stanowiska, a więc wykroczenia daleko poza informacje zawarte w tekście. Uczeń udziela więc odpowiedzi z wszystkich trzech obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych. W obszarze wiadomości i rozumienia przywołując koncepcję Kartezjusza, posługując się pojęciami i koncepcjami z zakresu epistemologii. W obszarze korzystania z informacji we wszystkich trzech elementach, wreszcie w trzecim obszarze formułując wnioski analizy tekstu i stanowiska tam zawartego.

Natomiast oceniając wypowiedzi uczniów, muszę zauważyć, że pomimo konsekwencji w konstrukcji zadań, uczniowie w większości przypadków nie poradzili sobie z tym zadaniem, bądź to nie potrafiąc zrekonstruować istoty sceptycyzmu metodologicznego, bądź uargumentować wybranej odpowiedzi. Jest to tym dziwniejsze a zarazem stawiające w złym świetle uczniów, że w dwóch z czterech poleceń, niemal każda odpowiedź była właściwa, pod warunkiem uargumentowania jej.

Spośród prac ocenianych we wrocławskiej komisji egzaminacyjnej pond 80% uczniów nie uzyskało w tym zadaniu nawet 30% punktów, co przy możliwości uzyskania za to zadanie aż 9 pkt., znacząco obniżyło wyniki uczniów. Z czterech podpunktów jedynie ostatni przyniósł większości uczniów punkty. Zaskakujące jednak jest to, że pomimo uargumentowania odpowiedzi na temat tego, czy Russell jest racjonalistą, większość z tych uczniów nie odpowiedziała na pytania dotyczące tego, czym jest sceptycyzm metodologiczny, ani czy Russell stosuje sceptycyzm w swoich dociekaniach.

Jednocześnie kilkoro uczniów (przy bardzo małej liczbie prac poziomu podstawowego) uzyskało w tym zadaniu maksymalną bądź niemal maksymalną ilość punktów, a zatem zadanie skonstruowane było na odpowiednim poziomie i nie stanowiło dla wszystkich uczniów bariery nie do przebycia.

Reasumując należy wskazać bardzo konsekwentne i adekwatne przygotowanie części II arkusza maturalnego z filozofii na poziomie podstawowym, jednocześnie wskazując na bardzo duże braki uczniów, w większości zupełnie nie radzących sobie z wręcz elementarnymi zadaniami. Na podstawie odpowiedzi uczniów i wyników matury na poziomie podstawowym należy wyciągnąć wnioski, sugerujące bardzo niski poziom przygotowania znacznej grupy zdających, a wśród zdających niewielkich umiejętności szczególnie w obszarach II i III, a wynikającego zapewne z braku zajęć z filozofii, a jedynie samodzielnego przygotowania do egzaminu maturalnego, bez wsparcia nauczycieli i ekspertów z tej dziedziny. Tym bardziej więc z drugiej strony należy wyróżnić uczniów zdających na bardzo wysokim poziomie ten sam egzamin. Ogromna rozpiętość wyników i skupienie ich na dwóch biegunach- z jednej strony na granicy zdawalności lub poniżej progu zdawalności, z drugiej z bardzo dobrymi wynikami. Bardzo prawdopodobnym wnioskiem wypływającym z tego faktu może być sugestia pojawiająca się niejednokrotnie w dyskusjach pomiędzy maturzystami w dyskusjach internetowych, że maturę z filozofii zdają osoby bardzo dobrze do niej przygotowane, oraz osoby nie wiedzące, jaki przedmiot zdawać, a sądząc, że wprowadzany przedmiot do zestawu maturalnego może nie wymagać wyjąt-

kowej wiedzy i umiejętności, a co za tym idzie uczniów nieprzygotowanych do tego egzaminu.

II. Poziom rozszerzony

1. Omówienie arkusza.

Arkusz egzaminu maturalnego z filozofii poziomu rozszerzonego składał się z dwóch części, z czego pierwsza, zawierająca pytania testowe, głownie zamknięte, dawała możliwość zdobycia 20 pkt. Część druga, opierająca się na analizie krytycznej tekstu źródłowego dawała możliwość uzyskania 30 pkt.

Część I. w zadaniu pierwszym tej części arkusza skonstruowano zadanie w formie, którą omówiłem i skrytykowałem w części omawiającej arkusz poziomu podstawowego. Konstruowanie zadań, wymagających od ucznia procesu zinterpretowania myśli, nazwania jej, a następnie wskazania stanowiska przeciwnego stanowi duże wyzwanie nie w warstwie merytorycznej, ale konstrukcyjnej, czy może technicznej. W tym jednak wypadku dużym ułatwieniem było podanie autora myśli, której należało wskazać stanowisko przeciwstawne. Jednakże zastanawiającym jest, jak wielu uczniów mogło wykonać to zadanie na skróty, wskazując w odpowiedzi stanowisko przeciwne do Locke'a i Kartezjusza.

W zadaniu 4. elementem, który stanowił o powodzeniu była znajomość cytatu. Trudno doszukać się w standardach wymagań egzaminacyjnych takiego elementu, który by zobowiązywał ucznia do tak dosłownej znajomości fragmentów dzieł literackich, by nawet w przypadku popularnych cytatów kojarzyć- znać ich autorów. Wskazuje to uczniom kierunek przygotowań który nie ma nic wspólnego z istotą filozofii, a koncentruje się jedynie na odtwórczym utrwalaniu wiadomości, a która powinna się skupiać na interpretacji i wykorzystywaniu tak podstawowych elementów. Szczególnie ważne jest to przy tak wysokim punktowaniu zadania.

Podobnie sytuacja wygląda w zadaniu 8, również wysoko punktowanym, w którym trudno doszukać się elementu, który stanowi o ocenie wiedzy i umiejętności ucznia. Zakładając oczywiście, że encyklopedyczna wiedza nie jest najbardziej pożądaną i oczekiwaną.

Wreszcie w zadaniu 7 po raz kolejny zastosowano konieczność wiedzy i precyzyjnego przyporządkowania autorów przywołanych myśli. Jednakże największym problemem jest ścisłe powiązanie elementów tego zadania. Błędne wskazanie autorów dla dobrego ucznia spowoduje konsekwentne popełnianie błędów w odpowiedziach na pozostałe pytania. Co więcej, jeżeli uczeń rozpocznie rozwiązywanie zadania od podpunktu b), lub c), d), może to spowodować jeszcze większe zawirowania i skończyć się nie przyznaniem punktów. Oczywiście nie jest to zasadny argument, gdyby przyjąć, że znajomość myśli przytoczonych na początku zadania jest powszechna i konieczna. Ale taka nie jest i nie wynika ona również z standardów wymagań egzaminacyjnych.

Dla równowagi należy wskazać zadanie 6 jako wymagające od ucznia wiedzy i umiejętności z kilku obszarów wymagań, do tego łączących zagadnienia z zakresu etyki i antropologii. Daje możliwość zarówno wykazania się wiedzą, jak również argumentowania, wypowiadania własnego zdania, konfrontowania znanych koncepcji.

Podobnie zadanie 3 wskazuje, jak uczeń radzi sobie ze złożoną strukturą zadania wymagającą od niego wiedzy z kilku dziedzin i zestawiania ich ze sobą.

W zadaniach 2 oraz 5 uczeń w bardzo zwięzłej, zamkniętej formie może wskazać swoją wiedzę z różnych dziedzin, nie stanowiących clue całej struktury arkusza.

Zadania części II oscylują wokół problemów zarysowanych we fragmencie tekstu *Utylitaryzm* J. S. Milla.

Należy zwrócić uwagę, że tekst zaproponowany do analizy nie jest w pełni reprezentatywny dla myśli Milla, a z uwagi na wyraźne podkreślenie, że zadania (pytania) odnoszą się do zamieszczonego tekstu, tak same zadania jak i odpowiedzi zamieszczone w modelu stają się kontrowersyjne.

Wątpliwości pojawiają się już w pierwszym zadaniu, kiedy w samym zadaniu sugeruje się podstawową tezę utylitaryzmu, która nie pojawia się jednak w zaproponowanym tekście. Myśl wyrażoną w tym tekście można raczej przypisać pragmatystom, niźli utylitarystom. Okazuje się więc, że zadając pytania do tekstu oczekujemy udzielenia odpowiedzi czerpanej z innych źródeł. I choć uczniowie w większości przypadków świetnie dali sobie radę z właściwą (modelową) odpowiedzią na to pytanie, pod znakiem zapytania stawia to merytorykę konstrukcji.

W przeciwieństwie do wcześniej przeze mnie skrytykowanych zadań o charakterze złożonym, wieloelementowych, zadanie 12 jest przykładem na dobrze skonstruowane zadanie, dające uczniowi możliwość wykazania się zarówno umiejętnością pracy z tekstem, jak i umiejętnością formułowania wypowiedzi a także wiedzą na temat podstawowych koncepcji z zakresu etyki i antropologii. Tym bardziej, że każdy z elementów występuje równolegle i możemy w tym zadaniu ocenić każdy z tych elementów pracy ucznia niezależnie, doceniając jedne umiejętności nawet w przypadku niedociągnięć w innych.

Bardzo wyraźne i dające wiele możliwości oceny przygotowania ucznia jest także zadanie 13, w którym uczeń mając obudowę zadania ma jednocześnie możliwość pełnego wykazania się przygotowaniem i umiejętnością konfrontowania poglądów, zestawiania i dyskusji z tezami i argumentami.

Doszukując się elementów szczególnie wartych analizy, warto przywołać przykład zadania 16 oraz 17. W obu tych zadaniach wymagamy przede wszystkim umiejętności wypowiedzi. W zadaniu 16 ważnym elementem jest umiejętność analizy tekstu źródłowego, jednakże w odniesieniu do możliwych odpowiedzi zasadniczym elementem staje się umiejętność sformułowania zwięzłej odpowiedzi i jej uargumentowania. Natomiast w przypadku zadania 17 istotnym staje się skonstruowanie zarzutu, który oczywiście przy nieznajomości myśli I. Kanta jak również niezrozumieniu przekazu Milla stałby się niemożliwy do sformułowania. Tym niemniej wydaje się istotnym ocena tego zadania ze względu na umiejętności ucznia w tworzeniu krótkiej informacji. Tym bardziej jest to widoczne, kiedy zdamy sobie sprawę, że ilość możliwych zarzutów jest niemalże nieograniczona; ogranicza ją jedynie pomysłowość ucznia.

Podsumowując należy stwierdzić, że tekst źródłowy jako niereprezentatywny został źle dobrany, a także pytania pojawiające się w ramach analizy krytycznej tekstu stają często w sprzeczności z bądź to myślą Milla, bądź z treściami pojawiającymi się w zamieszczonym fragmencie Utylitaryzmu.

2. Weryfikowane zadania

W arkuszu egzaminacyjnym matury z filozofii na poziomie rozszerzonym do weryfikacji wskazano zadania nr 7, 14, 16, 17, 18. Do oceny wybrano 16. losowo wybranych arkuszy maturalnych.

Zadanie 7.

Zadanie 7 należy do negatywnie przeze mnie ocenionych konstrukcyjnie zadań składających się z kilku elementów, ściśle ze sobą powiązanych. Właściwe wskazanie autorów dwóch sentencji, następnie określenie obu koncepcji wreszcie wytłumaczenie obu koncepcji mogło przynieść maturzyście 4 pkt. Spośród wybranych do analizy prac, żadna nie uzyskała maksymalnej liczby punktów. Najczęściej powtarzającym się błędem, konsekwentnie rozwijanym przez maturzystów, było zinterpretowanie drugiej sentencji jako racjonalizmu i przypisanie jej Kartezjuszowi. Także wytłumaczenie sentencji w duchu racjonalizmu było poprawne. Błąd ten można odnaleźć w 11 z 16 wybranych prac. W ich rozwinięciu wskazano różnych autorów (prócz Kartezjusza także Platona, Kanta i Spinozę), jednakże za każdym razem wyjaśnienie znaczenia sentencji w duchu przypisanego autora było co najmniej spójne. Jedynie w jednej pracy pojawił się właściwy autor, czyli G. W. F. Hegel, jednakże w tej pracy błędnie znów był wskazany drugi autor sentencji, którą przypisano Heideggerowi. W odniesieniu do drugiej sentencji tylko co 8. Uczeń wskazał właściwie K. Marksa. Pozostali uczniowie zaprezentowali zestaw filozofów od starożytności po XX wiek. Tymczasem analizując wyjaśnienia koncepcji opierających się na wskazanych sentencjach zadziwiająco wielu uczniów otrzymywało punkty. Świadczy to o tym, że rozumieli myśl zawartą w sentencji, często nazywając ją adekwatnie do interpretacji, jednak problemem było wskazanie jej autora. Z drugiej strony konieczność rozpoznania obu autorów oraz wskazania obu koncepcji filozoficznych, w wielu przypadkach dodatkowo utrudniło zdobycie punktów.

Zadanie 14.

Zadanie to nie sprawiło uczniom większego problemu. Potrafili zarówno udzielić właściwej odpowiedzi, jak i uargumentować swoją wypowiedź, odwołując się nierzadko do analizowanego tekstu. 94% omawianych prac zostało w tym zadaniu ocenione na maksymalną ilość punktów.

Zadanie 16.

Odpowiedź na to zadanie wzbudziła wątpliwości już na etapie konstruowania modelu odpowiedzi, sugerując brak jednoznacznie zajętego stanowiska, ale jak sądzę wówczas toczone dyskusje rozwiały wątpliwości. Tym bardziej uczniowie najwyraźniej dobrze zrozumieli i zinterpretowali to zadanie, w większości odpowiadając na nie poprawnie. Właściwie nieprawidłowe odpowiedzi są skoncentrowane wokół wyjaśnień czerpanych z wiedzy o Millu i jego koncepcjach, niż z zamieszczonego tekstu. Najczęściej pojawiającym się zdaniem określającym stanowisko Mila brzmiało „zajmuje stanowisko pośrednie". W różnych formach przewija się ta myśl przez większość prac. Dodatkowo zdanie to jest właściwie uzasadnione, choć często rozwlekle, to dotykając istoty problemu.

Zadanie to wymagało od uczniów wyjątkowej uwagi, dogłębnego zapoznania się z tekstem źródłowym i właściwego zinterpretowania myśli tam zawartych. Zadanie, którego uzasadnienie czerpać można ze wskazań wszystkich trzech obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych, okazuje się zadaniem bardzo dobrze sformułowanym i co ważniejsze dające możliwość dogłębnej oceny i analizy poszczególnych wypowiedzi uczniów.

Zadanie 17.

Wysoki odsetek przyznawania maksymalnej ilości punktów za wykonanie tego zadani świadczy o łatwości z jaka uczniom przyszło przypomnienie koncepcji Immanuela Kanta oraz wynikającej z tego łatwości w sformułowaniu zarzutu, który się odnosił do koncepcji Milla. Zadanie miało za zadanie sprawdzenie znajomości podstawowych pojęć, stanowisk i tez w filozofii I. Kanta, jak również umiejętność korzystania z informacji w szczególności dyskusji i konfrontowania problemów ze stanowiskami filozofów.

Najczęstszym błędem czynionym przez uczniów było literalne przywoływanie koncepcji Kanta, bez formułowania problemu, ani konfrontowania go z tezami Milla. Świadczy to przede wszystkim o braku umiejętności formułowania określonych wypowiedzi, nie z braku wiadomości, będących podstawą wypowiedzi. Znaczną trudność sprawia uczniom również tworzenie spójnej, zwartej wypowiedzi, precyzyjnej i jednoznacznej. Wypowiedzi są często rozwleczone, krążą wokół meritum, ponawiają argumentację. Niezależnie od wiedzy uczniów sugeruje to potrzebę uczenia uczniów precyzyjnego formułowania wypowiedzi, jednoznacznie określającej tezy i argumentację.

Zadanie 18.

Ostatnim zadaniem podlegającym planowej weryfikacji było zadanie mające na celu wykazanie się wiedzą na temat stanowisk i pojęć z zakresu etyki, a także konfrontowania tej wiedzy z informacjami zdobytymi w trakcie zapoznawania się z tekstem źródłowym.

Elementem kluczowym w tym zadaniu było rozumienie pojęcia eudajmonizmu oraz umiejętność umieszczenia go we właściwym horyzoncie historycznym. Jedynie na tej podstawie uczeń jest w stanie uargumentować stanowisko. Stąd też wynika możliwość zdobycia punktów za wskazanie przedstawiciela wreszcie za definicję eudajmonizmu. Co prawda udzielenie lakonicznej odpowiedzi, potwierdzającej umieszczenie Milla w grupie eudajmonistów dawało uczniowi punkt, to pozostałe trzy stawały się wyzwaniem dla tych, którzy właściwie interpretowali eudajmonizm.

Powyższe wnioski potwierdza fakt, że większość uczniów uzyskała za to zadanie bądź maksymalną liczbę 4 punktów, bądź nie uzyskiwała punktów wcale, sytuacje pośrednie można odnieść do kilku prac, których zapis ograniczał się do uwagi, że Mill był eudajmonistą.

A zatem powiązanie tego zadania, pomimo pozornej równoległości jego elementów, nie wymaganych jako zespół, faktycznie taką korelację wymuszało. A zatem sprawdzało wiedzę ucznia (czym jest eudajmonizm i kto był jego przedstawicielem) a także umiejętność odniesienia tej myśli z poglądami J. S. Milla i umiejętnością uzasadnienia swojego stanowiska. Taka forma budowy zadania daje duże możliwości interpretacyjne, mogące pomóc w planowaniu dalszego procesu przygotowywania uczniów do egzaminu maturalnego z filozofii.

Podsumowanie

Podsumowując prace uczniów, warto zwrócić uwagę na dużą rozpiętość przygotowania uczniów. Wśród uczniów na poziomie podstawowym wyniki oscylowały wokół dwóch granic punktacji dających zaliczenie, a uczniowie przygotowani odpowiadali bardzo dobrze, prace pozostałych uczniów sprawiały wrażenie stworzenia czegoś z niczego. Podobnie sytuacja wyglądała na poziomie rozszerzonym, przy czym na tym poziomie prac słabych było zdecydowanie mniej.

Oba arkusze egzaminacyjne nie uchroniły się błędów konstrukcyjnych, a poziom trudności i spójność zadań była na różnym poziomie. Podobnie analiza tekstów źródłowych wydaje się zastanawiająca. Tekst Russella na poziomie podstawowy był trudniejszym tekstem, a jednak został lepiej wykorzystany i właściwiej wykorzystano możliwości realnej oceny umiejętności i wiedzy uczniów w kontekście standardów wymagań egzaminacyjnych, jak i wskazań do dalszej pracy dla nauczycieli filozofii. Natomiast tekst źródłowy J. S. Milla był nienajlepiej wybrany, przy tym potencjał drzemiący w długim fragmencie został roztrwoniony i z wyjątkiem kilku zadań opierał się na wiedzy o myśli J. S. Milla, lub konfrontowaniu jej z myślą innych filozofów, a przez to odnoszenie się do tekstu źródłowego stało się problematyczne.

Na pewno tegoroczny egzamin maturalny z filozofii wraz z arkuszami stanie się dla wielu nauczycieli i uczniów przygotowujących się do zdawania tego przedmiotu w kolejnych sesjach egzaminacyjnych, swoistym wyznacznikiem poziomu i formuły. Będąc dla wielu wyrazem standardu warto pomyśleć nad udoskonaleniem tego generalnie dobrego produktu ewaluacji poziomu przygotowania maturzystów w zakresie filozofii.